

Benner, Dietrich

Erziehung, Bildung und Ethik. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis im Anschluß an Jonas und Lévinas

Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 2, S. 191-204



Quellenangabe/ Reference:

Benner, Dietrich: Erziehung, Bildung und Ethik. Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis im Anschluß an Jonas und Lévinas - In: Zeitschrift für Pädagogik 44 (1998) 2, S. 191-204 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-68115 - DOI: 10.25656/01:6811

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-68115>

<https://doi.org/10.25656/01:6811>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 44 – Heft 2 – März/April 1998

Essay

- 179 JÜRGEN OELKERS
Schulen in erweiterter Verantwortung.
Eine Positionsbestimmung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht

Thema: Bildung, Entwicklung, Ethik

- 191 DIETRICH BENNER
Erziehung, Bildung und Ethik.
Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis im Anschluß
an Jonas und Lévinas
- 205 ROLAND REICHENBACH
Preis und Plausibilität der Höherentwicklungsidee
- 223 FRITZ OSER
Chimäre oder Person: Eine Antwort auf Roland Reichenbachs
„Preis und Plausibilität der Höherentwicklung“
- 231 DIRK RUSTEMEYER
Muß Erziehung wertvoll sein?

Diskussion: Koedukationsforschung

- 243 HANNELORE FAULSTICH-WIELAND
Wissenschaft ohne Orientierung?
Zu Heiner Drerups Koedukationsrezeption
- 253 SYBILLE BEETZ
Koedukationsdiskurs zwischen Programmatik und Erfahrungswissen
- 263 MARGRET KRAUL
Bewegungs- oder Wissenschaftsorientierung in der
Koedukationsdebatte – ein segregierter Diskurs?

Weitere Beiträge

- 273 JÜRGEN VAN BUER/DIETER SQUARRA
Kontrollüberzeugungen und Lehrerwahrnehmungen
von Beruf und Unterricht.
Analysen zu Lehrern an wirtschaftsberuflichen Schulen in den
neuen Bundesländern
- 295 STEPHAN STING
Einigung und Differenz.
Zum Verhältnis von Subjekt und Sozialem im Bildungsdenken
von Schleiermacher

Besprechungen

- 309 ANDREAS KRAPP
Klaus A. Schneewind (Hrsg.): Psychologie der Erziehung und
Sozialisation
Franz E. Weinert (Hrsg.): Psychologie des Lernens und der Instruktion
- 316 KARL-HEINZ ARNOLD
Franz E. Weinert (Hrsg.): Psychologie des Unterrichts und der Schule
- 322 LUDWIG LIEGLE
Jürgen Zimmer/Christa Preissing/Thomas Thiel/Anne Heck/
Lothar Krappmann: Kindergärten auf dem Prüfstand.
Dem Situationsansatz auf der Spur
Hans-Joachim Laewen/Karl Neumann/Jürgen Zimmer (Hrsg.):
Der Situationsansatz – Vergangenheit und Zukunft.
Theoretische Grundlagen und praktische Relevanz
- 325 JÜRGEN OELKERS
Janusz Korczak: Sämtliche Werke. Band 1: Kinder der Straße.
Kind des Salons; Band 2: Der Frühling und das Kind. Allein mit Gott.
Unverschämt kurz. Senat der Verrückten. Die Menschen sind gut.
Drei Reisen Herscheks. Kinder der Bibel: Mose

Dokumentation

- 329 Pädagogische Neuerscheinungen

Erziehung, Bildung und Ethik

Überlegungen zu ihrem problematischen Verhältnis im Anschluß an Jonas und Lévinas

Zusammenfassung

Die von JONAS und LÉVINAS entwickelten Ethiken eines Diesseits bzw. Jenseits des Seins enthalten implizite sowie explizite Vorstellungen zum Verhältnis von Erziehung, Bildung und Ethik, die einer pädagogischen, u. a. erziehungs- und bildungstheoretisch argumentierenden Prüfung bedürfen. An der von JONAS vertretenen Fernethik wird gezeigt, daß diese ihre Normativität aus einer metaphysischen Interpretation des Wissens der modernen Wissenschaften zu gewinnen sucht und hierbei einen Primat des Seins vor dem Sollen vertritt, welcher die Zuständigkeit pädagogischer Verantwortung über alle Grenzen unseres Wissens und Könnens hinaus zu der einer Verantwortlichkeit für die gesamte Weltgeschichte überdehnt. Die unter dem Primat des Sollens gegenüber dem Sein argumentierende skeptische Ethik von LÉVINAS entwickelt dagegen eine Kritik seinsontologischer und -metaphysischer Verantwortungsethiken. In ihrer Suche nach einem „Jenseits des Seins“ erkennt sie der Frage nach der Andersheit des Du und des Ich einen Vorrang gegenüber jedweder substantialistisch-teleologischen oder szientifischen Normierung des ethischen und pädagogischen Sollens zu. Der Beitrag schließt mit der Frage, ob und wie sich die von LÉVINAS erörterte Frage nach der Andersheit von Ich und Du um die bei ihm ausgeklammerte und von JONAS vernachlässigte Frage nach der Andersheit der Welt ergänzen bzw. erweitern läßt.

1. Systematische Exposition des Problems: Zwei unterschiedliche Verhältnisbestimmungen von Erziehung, Bildung und Ethik

Daß Erziehung und Pädagogik mit Moral und Ethik und diese mit jenen zu tun haben, ist immer wieder so gedacht worden, als gebe die Moral der Erziehung und die Ethik der Pädagogik die Ziele vor und als sei es Aufgabe pädagogischen Handelns, die ihm durch eine gelebte Moral oder eine theoretische Ethik gesetzten Ziele im Umgang mit Unmündigen zu erreichen. Eine analoge Verhältnisbestimmung gibt es für das Verhältnis von Erziehung, Pädagogik, Wissen und Wissenschaft. Dieser zufolge soll das Wissen, das Erziehung durch Unterricht zu vermitteln sucht, unmittelbar den Wissensbeständen der Erwachsenen oder den Aussagesystemen der Wissenschaften entstammen. Aufgabe eines erziehenden Unterrichts wäre es dann, Kinder und junge Leute in vorgegebene Wissensbestände so einzuführen, daß hierdurch aus Unwissenden Wissende werden. Versuchte man beide Vorstellungen von einem Primat der Moral vor der Erziehung und des Wissens vor dem Unterricht in einer einzigen Vorstellung zusammenzuführen, so lautete diese, Aufgabe der Erziehung sei es, aus nichtwissenden Unmündigen wissende Mündige zu machen.¹

1 Für die Pädagogik als Wissenschaft bedeutete dies, daß ihr die Ziele der Erziehung durch die Ethik, die Mittel pädagogischen Handelns durch die Psychologie und die Inhalte des Unterrichts von seiten der unterrichtsbezogenen Wissenschaften vorgegeben werden. Eine ähnliche

Nun gibt es jedoch gewichtige Gründe, die Legitimität solcher Folgerungen in Zweifel zu ziehen. Drei seit langem bekannte Einwände seien eingangs genannt. Der eine besagt, daß das, was unter richtiger Moral und Ethik sowie unter richtigem Wissen und richtiger Wissenschaft zu verstehen ist, nicht nur zu allen Zeiten umstritten war, sondern zu unterschiedlichen Zeiten durchaus unterschiedlich definiert worden ist. Folgten Erziehung und Unterricht linear den Vorgaben einzelner Moralen, Ethiken, Wissensformen und Wissenschaften, so gerieten sie unweigerlich in die Gefahr, Heranwachsenden anstelle der richtigen Moral und des richtigen Wissens nur vermeintlich Richtiges zu vermitteln. Pädagogik wäre dann eine auf einer vermeintlich richtigen Ethik sowie einem vermeintlich richtigen Wissen gegründete Wissenschaft von einer Praxis, die Kinder und Jugendliche in nur vermeintlich richtige Moralen und Wissensbestände einführt.

Ich gehe an dieser Stelle auf die schwierige Frage, ob Erziehung, Unterricht und Pädagogik je etwas anderes als dies gewesen sind, noch nicht ein, sondern wende mich zunächst einem zweiten Argument zu, mit dem sich die Annahme einer linearen Ableitbarkeit theoretischer und praktischer Pädagogik aus vorgegebenen Moralen, Ethiken und Wissensbeständen problematisieren läßt. Um Einfluß auf moralisches Urteilen und Handeln auszuüben, müssen sich Moralen und Ethiken an die Urteilskraft handelnder und interagierender Menschen wenden, die ihre Erziehung längst hinter sich haben. In einem durchaus vergleichbaren Sinne gibt es Wissenschaft nur für jemanden, der sich zuvor durch Unterricht Wissen angeeignet hat, und können wissenschaftliche Aussagesysteme nur von Menschen erlernt werden, die sich zuvor bereits ein Wissen angeeignet haben. Das Abhängigkeitsverhältnis, in dem Erziehung und Pädagogik zu Moral und Ethik und in dem Unterricht und Didaktik zu vorgegebenen Wissensbeständen und Wissenschaften stehen, läßt sich somit auch umkehren. Darum lautet der zweite Einwand gegen die behaupteten Primat von Moral und Ethik, Wissen und Wissenschaft, daß diese, statt die erziehende und unterrichtliche Praxis zu fundieren, ihrerseits in Abhängigkeit zur Erziehung als einer empirisch-praktischen und theoretisch-reflexiven Tatsache stehen (vgl. PRANGE 1978).

Zusammengenommen besagen beide Einwände, daß es weder in praktischer noch in theoretischer Hinsicht einen legitimen auf Ethik und positive Wissenschaft zu gründenden Fundamentalismus gibt, von dem her sich Probleme der Erziehung und des Unterrichts pädagogisch und erziehungswissenschaftlich klären ließen. Die Erziehungstatsache – was immer sie auch sei – gehört vielmehr als Faktum und als Gegenstand der Reflexion in einem nichtfundamentalistischen Sinne zur *Conditio humana*. Sie ist daher weder in anderem fundierbar, noch ist anderes aus ihr ableitbar. Ohne Erziehung aber gibt es schlechterdings nichts für den Menschen (vgl. BENNER 1996, S. 25 ff.).

Durch diese *Conclusio* erhält die schwierige Frage, der ich bei der Formulierung des ersten Einwandes zunächst ausgewichen bin, eine Wendung, welche es erlaubt, sie nicht länger zu den ungelösten, sondern zu den gelösten Fragen

Formulierung findet sich im § 2 von HERBARTS „Umriss pädagogischer Vorlesungen“ (1835/1841). Indes verweist die dort gewählte Redewendung „hängt ab“ nicht auf ein einseitiges Abhängigkeitsverhältnis der Pädagogik von Ethik und Psychologie. Vgl. hierzu den Kommentar zu dieser Stelle in: BENNER (1997a), S. 146 ff.

theoretischer und praktischer Pädagogik zu rechnen. Daß Erziehung, Unterricht und Pädagogik womöglich nie etwas anderes gewesen sind und nie etwas anderes sein werden als Versuche, Heranwachsende in vermeintlich richtige Moralen und Wissensbestände einzuführen, bedeutet unter nichtfundamentalistischen und nichtaffirmativen Perspektiven nämlich etwas grundsätzlich anderes als unter affirmativ-fundamentalistischen Vorzeichen. Wenn es wegen der zwar ungleichen, gleichwohl wechselseitigen Abhängigkeiten, die zwischen der Erziehungstatsache und allen anderen Tatsachen der *Conditio humana* bestehen, weder ein absolut richtiges Wissen noch eine absolut richtige Moral und folglich auch keine perfekte Ethik und ebensowenig eine fertige Wissenschaft vom Menschen und der ihn umgebenden Welt gibt und geben kann, dann widerlegt die von mir zu Beginn als schwierig apostrophierte und ausgeklammerte Problematik keineswegs, wie es zunächst schien, die Möglichkeit theoretischer und praktischer Pädagogik. Sie stellt nur die Stimmigkeit der eingangs formulierten Auffassung in Frage, der zufolge die Aufgabe theoretischer und praktischer Pädagogik darin gegründet sein soll, aus nichtwissenden Unmündigen wissende Mündige zu machen.

Begreifen wir die Aufgabe und Möglichkeit theoretischer und praktischer Pädagogik nicht als eine Einführung Heranwachsender in an sich gültige Wissens- und Moralbestände, sondern als Einführung in Fragen und Probleme des richtigen Wissens und des verantwortlichen Handelns, so müssen wir in der Erörterung des Verhältnisses von Erziehung, Bildung und Ethik nicht nur von Vorstellungen eines Primats der Moral von der Erziehung und des Wissens vor dem Unterricht, sondern ebenso von der Vorstellung eines unproblematischen Parallelismus zwischen einer ethisch fundierten Moralerziehung und einer an den Wissenschaften ausgerichteten Wissensvermittlung Abschied nehmen. Wenn nämlich unsere Antworten auf die Frage, was wir tun sollen, nicht minder fragwürdig sind als unsere Antworten auf die Frage, um was wir im Wissen eigentlich wissen, dann ist dies nicht nur für die Klärung dessen folgenreich, um was wir in theoretischer und praktischer Hinsicht wissen oder nicht wissen, sondern auch zugleich bedeutsam für die Frage nach dem Verhältnis von theoretischer und praktischer Vernunft. Schließlich handelt es sich auch beim Wissen um das Sollen allemal um ein Wissen, das gewußt werden muß, um gesollt werden zu können. Wenn aber das Wissen um das richtige Sollen nicht minder problematisch ist als das Wissen um das wahre Sein, dann läßt sich nicht mehr mit Gründen von einem Primat des Praktischen gegenüber dem Theoretischen, sondern nur mehr von Problemen eines kritischen Vernunftgebrauchs sprechen (vgl. RUHLOFF 1996). Diese aber beziehen sich nicht nur auf theoretische und praktische Vernunft als separate, nebeneinander bestehende Bereiche, sondern zugleich auf das Verhältnis beider zueinander. In diesem kann es keinen legitimen Primat des einen Bereichs gegenüber dem anderen geben.

Sollte die von mir auf drei Argumente komprimierte, notwendig umrißhafte Problemexposition überzeugen, so wäre dies folgenreich auch für das, was unter Bildung und dem Verhältnis von Bildung, Wissen und Ethik verstanden werden kann. Fassen wir hierunter mehr als einen aus welchen Gründen auch immer wünschenswerten Bestand von Gewohnheiten und Überzeugungen und verstehen wir Bildung als ein reflexives Selbstverhältnis des Menschen zu seinem eigenen Denken und Tun, so lassen sich Erziehung, Bildung und Unterweisung

nicht länger auf die Herstellung einer Einheit von richtigem Wissen und Sollen verpflichten. Ihre Aufgabe ist es nun nicht, aus nichtwissenden Unmündigen wissende Mündige zu machen, sondern in Fragen und Probleme eines kritischen Vernunftgebrauchs einzuführen und diese gleichermaßen auf die theoretische und die praktische Vernunft sowie auf das Verhältnis beider zu beziehen.

2. *Das Verhältnis von ethischer Verantwortung und Erziehung zur Verantwortlichkeit in Hans Jonas' und Emmanuel Lévinas' Vorstellungen von einem Primat theoretischer gegenüber praktischer bzw. praktischer gegenüber theoretischer Vernunft*

In neueren Ethikentwürfen wird zuweilen die Auffassung vertreten, moderne Wissenschaft habe die Menschheit im Verein mit überkommenen Moral und Ethiken an den Rand eines Weltuntergangs gebracht. Aus dieser Auffassung wird dann gefolgert, für das Überleben der Menschheit seien eine neue Wissenschaft und eine neue Moral vonnöten. Hinter Argumenten wie diesen können sehr verschiedene Begründungskonzepte mit durchaus unterschiedlichen Reflexions- und Handlungsperspektiven stehen. An zwei Beispielen, an der Abhandlung zum „Prinzip Verantwortung“ von HANS JONAS und an der Meditation „Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht“ von EMMANUEL LÉVINAS, läßt sich dies zeigen.

Nach JONAS beschränkten die vormodernen Ethiken den Verantwortungshorizont der menschlichen Praxis stets auf einen solchen der Erhaltung und Pflege jener staatlichen Ordnungen, in deren Umkreis sie entstanden und für die sie Geltung beanspruchten. In der Moderne habe dann die Kantische Ethik das Prinzip der Verantwortung weitgehend suspendiert und nur mehr dem „guten Willen“ ohne Einschränkung das Prädikat „gut“ zuerkannt. Die Folge hiervon sei gewesen, daß die Ethik KANTS den von ihr selbst aufgestellten kategorischen Imperativ, die Menschheit in der eigenen Person und der eines jeden Du niemals bloß als Mittel zu gebrauchen, sondern stets zugleich als Zweck zu achten, inhaltlich nicht ausweisen und konkretisieren konnte. Diese Schwäche der Ethik KANTS kann nach JONAS vor dem Hintergrund der sich zunehmend verschärfenden moralischen Folgeprobleme der Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche heute nicht länger hingenommen werden. Die vordringliche Aufgabe einer das Verhältnis von neuzeitlicher Wissenschaft und Praxis bedenkenden Reflexion erblickt er darin, zu fragen, wie im Bereich der praktischen Philosophie die Enge der vormodernen Nahethiken und der Formalismus der Ethik KANTS zugleich überwunden werden können.

In seiner Abhandlung „Das Prinzip Verantwortung“ folgert JONAS, es komme heute darauf an, in einer nochmaligen Revolutionierung der Denkungsart eine neue Ethik zu begründen und eine Fernethik zu entwickeln, welche die Menschheit in die Lage versetzt, jenseits der Grenzen aller traditionellen Ethiken Verantwortung im Umgang mit den durch neuzeitliche Wissenschaft und Technologie gewonnenen Einsichten und entfesselten Möglichkeiten menschlichen Handelns zu übernehmen. Vom Horizont einer den Bedingungen der wissenschaftlich-technischen Zivilisation angemessenen Verantwortung sagt JONAS in

diesem Zusammenhang, er reiche angesichts der Gefahren eines Ökozids weit über die Lebensspanne handelnder Subjekte hinaus und erstrecke sich auf die gesamte noch ausstehende Geschichte der Menschheit.

Die gesuchte Fernethik glaubt JONAS darauf gründen zu können, daß er – ungeachtet der Endlichkeit allen Lebens – dem Leben und seiner Erhaltung den Wert eines Selbstzwecks beimißt und das „Fürchten ... zur ersten, präliminären Pflicht einer Ethik geschichtlicher Verantwortung“ erhebt (JONAS 1984, S. 392). Durch eine Rückkehr in die alttestamentarische „Furcht“ und durch einen Aufruf zur ehrfürchtigen „Hütung des Ebenbildes“ Gottes soll es gelingen, das durch neuzeitliche Wissenschaft und Technologie gefährdete „Gedeihen des Menschen in unverkümmelter Menschlichkeit“ zu sichern. Die „Furcht“ soll mit Hilfe des prognostischen Wissens der modernen Wissenschaften wachgehalten und die „Ebenbildlichkeit“ dadurch bewahrt werden, daß nicht irgendeinem Sollen ein Primat gegenüber dem Sein, sondern umgekehrt dem Sein und der Metaphysik ein Vorrang vor allem Sollen zuerkannt wird. Diesen Vorrang des Seins vor allem Sollen begründet JONAS, indem er zwischen unserer Verantwortung für die wirklichen Opfer der vergangenen Geschichte und einer Verantwortung für mögliche Opfer einer künftigen Geschichte einen Zusammenhang herstellt, der es gebietet, die anamnetische Solidarität mit den Opfern der Vergangenheit um eine vorausschauende Solidarität mit möglichen künftigen Opfern zu erweitern.

Nun sprechen wir von Opfern der Geschichte nicht schon dann, wenn ein Handeln von Menschen Einfluß auf das Handeln anderer Menschen nimmt, sondern nur dann, wenn bestimmte Menschen solcher Einflußnahme in einer Weise ausgeliefert werden, die sie selbst von jeder Einflußnahme ausschließt. Opfer der Geschichte in diesem Sinne ist jemand, dessen Existenz von anderen ausgelöscht und dem hierdurch die Möglichkeit entzogen wurde, sein Handeln selbst zu bestimmen und auf das Handeln anderer Einfluß zu nehmen. Solche Opfer haben Deutsche in dem an Juden angerichteten Holocaust erzeugt. Zu diesem gehört auf alle Zeiten, daß er durch keine neue Entwicklung der Geschichte sinnvoll gemacht werden kann und daß seine Opfer auf immer Opfer der Geschichte sind und bleiben. Diese Rede vom Holocaust als der in der Geschichte schon aufgetretenen sinnlosen Zerstörung menschlichen Lebens erweitert JONAS um Reflexionen zur Möglichkeit oder Gefahr eines künftigen Holocaust der gesamten Menschheit. Aus der ethischen Maxime, die Erinnerung an die Opfer der vergangenen Geschichte auch bei künftigen Generationen, die für den Holocaust nicht verantwortlich sind, zu bewahren, wird bei JONAS die fernethische und prophetische Maxime, es komme heute und in aller Zukunft darauf an, Verantwortung für mögliche künftige Opfer der Geschichte zu übernehmen.

Während das Bewahren und die Erinnerung an den den Juden zugefügten Holocaust nur aus einem Motivationshorizont heraus möglich ist, der sich bei den Nachgeborenen auf ein Jenseits ihrer Verantwortung bezieht und die Erinnerung auch denen aufgibt und abverlangt, die selber keine Verantwortung tragen, soll denselben Nachgeborenen als Vorgeborenen einer künftigen, möglicherweise untergehenden Menschheit eine weltgeschichtliche Verantwortung für das Überleben der Menschheit als Gattung auferlegt werden. Sowenig aber Menschen Verantwortung für die zurückliegende Weltgeschichte übernehmen

können, sowenig können sie Verantwortung für die künftige Weltgeschichte übernehmen. Zum Begriff der Geschichte gehört vielmehr, daß es eine solche Verantwortung nicht gibt und nicht geben kann. Verantwortung für die Weltgeschichte als ganze könnte es nur geben, wenn derjenige, der solche Verantwortung übernehme, außerhalb der Geschichte stünde; er trüge dann unweigerlich eine Verantwortung für in der Geschichte selbst tätige Subjekte, die für ihr Handeln und dessen Folgen nicht verantwortlich wären. Das Äußerste an Verantwortung, das Menschen in der Geschichte für ihr Handeln und dessen Folgen übernehmen können, ist darum, wie Jonas in seiner Auseinandersetzung mit Bloch zu bedenken gibt, weder rückwärts noch vorwärts gewendet, eine Verantwortung für die Weltgeschichte als ganze, sondern nur eine Verantwortung dafür, daß Geschichte offenbleibe für menschliches Handeln und menschliches Reflektieren.

Während JONAS bei seinem Versuch zu einer „Ethik geschichtlicher Verantwortung“ von einem Vorrang des „Seins“ ausgeht und eine „Heuristik der Furcht“ anstrebt, fragt EMMANUEL LÉVINAS in eine ganz andere Richtung. Seine Kritik der traditionellen Ethiken argumentiert nicht im Namen einer Fernethik gegen die Enge der vormodernen Polisetiken und den auf die Lebensspanne handelnder Individuen begrenzten Verantwortungshorizont der Ethik KANTS. An den antiken Polisetiken kritisiert er vielmehr, daß in ihnen alles Fremde der ethisch-politischen Sorge entzogen und als barbarisch abgewertet worden sei. KANT hingegen schreibt er das Verdienst zu, die Frage nach dem Guten – wie einst PLATON – nicht nur über die Physik, sondern auch über die Metaphysik hinausgehoben und im „Nirgendwo“ eines „Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht“ verortet zu haben (LÉVINAS 1992, S. 24, 35, 37).

Die illegitime Parteilichkeit der alteuropäischen und der modernen Ethiken erblickt LÉVINAS darin, daß diese die Zuschreibung von Verantwortung einseitig an die Zurechenbarkeit der Akteure, diese an deren Freiheit, Freiheit an Recht und Recht an eine Reziprozität zwischen den Rechtssubjekten zurückgebunden haben. Hierdurch sei der Primat des Anderen gegenüber dem Selbst, der absolute Vorrang der Rückbezüglichkeit des Sich gegenüber dem Ich, die Vorausgesetztheit der Passivität allen Empfangens und Angenommenseins gegenüber jeglichem Selbstentwurf gelehnet und verraten worden (LÉVINAS 1992, S. 30f., 37 ff., 243 ff.).

Die Korrekturen, die LÉVINAS mit Verweis auf den Anderen als das Jenseits des Seins an allen bisherigen Ethiken anmahnt, erfolgen, anders als bei JONAS, nicht im Namen einer neuen Ethik geschichtlicher Verantwortung, sondern beziehen sich auf die grundsätzlich nicht überwindbare, immerwährende Gefahr, die Andersheit des Anderen auf das in sprachlicher Rede jeweils Ausgesagte zu reduzieren. Dieser Gefahr sucht LÉVINAS durch eine Sensibilisierung zu begegnen, welche erfahrbar macht und bewußthält, daß zwischen dem Vorrang des Anderen und der unvermeidlichen Verletzung dieses Anspruchs ein diachroner Zusammenhang besteht. Der Verrat des Anderen kann nach LÉVINAS nicht absolut vermieden, wohl aber durch eine stets von neuem aufzubringende Skepsis gegenüber jedweden Positivitäten menschlichen Daseins „widerrufen“ werden (LÉVINAS 1992, S. 34). Verantwortung schließt somit bei LÉVINAS der Sache nach auch eine Skepsis gegenüber der von JONAS beanspruchten weltgeschichtlichen Verantwortung ein. Verantwortung ist für ihn nicht geschichtliche Verantwor-

tung gegenüber der Geschichte, sondern skeptischer Umgang mit jener „Indiskretion“, die wir dem Anderen im Sprechen und Handeln selbst noch dort antun, wo wir seine Reduktion zum Anderen unseres Selbst zu vermeiden suchen.²

Ungeachtet dieser und weiterer Unterschiede stimmen die Ethikentwürfe von JONAS und LÉVINAS darin überein, daß sie Probleme der Moderne im Rückgang auf Erfahrungen der jüdischen Religion analysieren und zu erhellen suchen. An diese knüpfen sie jedoch auf sehr verschiedene Weise an. JONAS geht in seiner Rede vom Primat des Seins vor allem Sollen von einer im Sein begründeten, Gott und Mensch verbindenden „Ebenbildlichkeit“ aus. Dieser stellt LÉVINAS die Grunderfahrung eines „Transzendierens“ gegenüber, die sich erst dort mitteilt, wo wir nach dem „Anderen des Seins“ fragen und persönlich sowie stellvertretend Verantwortung für den Anderen und das ihm in der Geschichte zugefügte Leid übernehmen. Während JONAS auf die mögliche Gegenwart und Zukunft einer „unverkümmerten Menschlichkeit“ hofft, in der Menschen nach dem Maßstab einer ihnen durch Furcht und Schrecken beizubringenden Fernethik für die gesamte nachfolgende Geschichte Verantwortung übernehmen, geht LÉVINAS von der geschichtlichen Erfahrung der nicht wiedergutzumachenden Ausgrenzung und Vernichtung der Anderen aus. Diese kann nur erinnert werden, wenn Menschen sich in eine nicht juristisch gemeinte und motivierte Mitverantwortlichkeit für das Menschen von Menschen in der Geschichte zugefügte Leid einüben. Die stellvertretende Übernahme solcher Mitverantwortung zielt darum gerade nicht auf die Übernahme einer geschichtlichen Verantwortlichkeit im Sinne einer Verantwortung für die künftige Weltgeschichte, sondern meint eine Verantwortung, die „diesseits“ der „Freiheit“ aus der Anerkennung des unbedingten Vorrechts der Würde des Anderen entsteht (vgl. PEUKERT 1995).

Beziehen wir die Ethikkonzepte von JONAS und LÉVINAS unter bildungstheoretischer Perspektive auf die eingangs vorgenommene Unterscheidung zweier Verhältnisbestimmungen zwischen Erziehung, Bildung und Ethik zurück, so zeigt sich, daß das von JONAS konzipierte „Prinzip Verantwortung“, was jedenfalls seine Anschlußmöglichkeiten an pädagogische Fragen und Problemstellungen betrifft, ganz und gar in den Bahnen normativer Ethiken und Moralen argumentiert. Wenn Furcht als Weg zur Übernahme geschichtlicher Verantwortung tauglich erscheint, dann ist sie ein legitimes pädagogisches Mittel auch dann, wenn solche Verantwortung in der bisherigen Weltgeschichte noch nicht zum Vorschein gekommen ist. Ob eine solche Verantwortung überhaupt möglich, zulässig und in der angenommenen Weise lehrbar und lernbar ist (vgl. FISCHER 1996), kümmert JONAS wenig. Ihm reicht es, daß seine Ethik Gründe vorzubringen weiß, warum Furcht im Sinne einer universellen und zudem geschichtlichen Verantwortung unentbehrlich ist.

Anders argumentiert LÉVINAS. Seine Thesen von der Vorgängigkeit der Erfahrung des Anderen vor aller Selbstgewißheit, von der Unbestimmtheit und Sensibilität menschlicher Subjektivität vor aller Selbstbestimmung, von einer

2 Gegen HEIDEGGERS Vorstellung einer Seinsgeschichte und gegen die ethische Wendung der rechnenden Naturwissenschaft durch JONAS wendet LÉVINAS ein: „Das Gute auf das Sein zurückführen, auf seine Berechnungen und auf seine Geschichte, heißt die Güte für nichtig erklären“ (LÉVINAS 1992, S. 57).

Verantwortung, die nicht im Dienst der Ziele der Geschichte, sondern des bereits vernichteten oder von der Vernichtung bedrohten Anderen steht, verlangen nach einer Verhältnisbestimmung von Erziehung, Bildung und Ethik, in der Moral und Ethik keinerlei Primat gegenüber Erziehung und Bildung zuerkannt wird. In seiner Frage nach dem „Jenseits des Seins“ sucht LÉVINAS jenes Nachfolgeverhältnis von Ethik und Bildung, an das JONAS wieder anknüpft, gerade zu vermeiden.

Vergleichbare Gemeinsamkeiten und Differenzen ergeben sich, wenn wir fragen, wie JONAS und LÉVINAS in ihren Ethikkonzepten an HEIDEGGERS Existentialontologie anknüpfen. JONAS versucht hierbei das von HANNAH ARENDT immer wieder kritisierte Desiderat einer Ethik im Denken HEIDEGGERS dadurch einzulösen, daß er dem Sein, anders als HEIDEGGER, nicht nur in ontologischer und metaphysischer, sondern auch in ethischer Hinsicht einen Primat gegenüber allen anderen Betrachtungsweisen einräumt. Dagegen sucht LÉVINAS eine solche Verkürzung der Ethik auf seinsgeschichtliche Dienste gerade zu vermeiden und den daseinsontologischen und seinsgeschichtlichen Ansatz HEIDEGGERS durch eine nochmalige Rückfrage nach dem „Anders als Sein“ und durch den Verweis auf die Transzendenz eines diesseitigen Jenseits zu überbieten. Auch justiert er das Verhältnis von Wissenschaft, Ethik und Bildung anders als JONAS, wenn er von einer Unverzichtbarkeit skeptischer Momente spricht.³

So verschieden ihre Wege und Forderungen auch sind, in einer Hinsicht stimmen JONAS und LÉVINAS überein, darin nämlich, daß sie das Verhältnis von Erziehung, Bildung und Ethik sowie Wissen, Bildung und Wissenschaft nicht, wie im ersten Teil meiner Überlegungen gefordert, unter Verzicht, sondern unter ausdrücklicher Inanspruchnahme eines Primats theoretischer gegenüber praktischer Vernunft (JONAS) bzw. praktischer gegenüber theoretischer Vernunft (LÉVINAS) zu justieren suchen. Nach JONAS soll dies ein Primat der Metaphysik vor der Ethik, nach LÉVINAS ein Primat der Ethik vor aller Metaphysik und Physik sein. Eine Folge hiervon ist, daß in beiden Ansätzen Reflexionsprobleme ausgeklammert werden, die sich auf Unterschiede zwischen den Natur- und den Sozialwissenschaften sowie auf die Frage beziehen, was in unserer Tradition unter Wissen und Wissenschaft und unter dem Verhältnis von Bildung und Wissen verstanden worden ist.

3. Erinnerung an die in Jonas' Rede vom Primat des Seins teilweise übersehenen und in Lévinas' ethischer Begrenzung des Problems der Andersheit gänzlich ausgeklammerten Antinomien der europäischen Wissenschaften

Seine Vorstellungen von einer Fernethik zur Verhinderung künftiger Opfer der Geschichte begründet JONAS, wie gezeigt, auf zweifache Weise. Zum einen stellt er zwischen der Verantwortung für die Opfer des Holocaust und einer Verantwortung für mögliche Opfer eines künftigen Ökozids eine moralische Analogie

3 In dieser Frage gibt es übrigens Gemeinsamkeiten hinsichtlich des Gebrauchs und der Problematisierung existentialontologischer und transzendentalphilosophischer Begründungsmuster für pädagogisches Denken und Handeln. Vgl. hierzu BALLAUFF 1970; FISCHER (1982/1989).

her. Die Plausibilität dieser Analogie sucht er sodann mit Verweis auf naturwissenschaftliche Technik-Folgen-Abschätzungen zu begründen. Diesen meint er ein Wissen darum entnehmen zu können, daß und wie die angezeigte Sorge um die Erhaltung des Seins ausgeübt werden soll.

Woher aber stammt dieses Wissen, und worauf gründet sich die Vorstellung vom Selbstwert eines zum Selbstzweck erhobenen Lebens? Auf unser Wissen in den Wissenschaften von der Natur läßt sich beides nicht gründen, weisen doch zahlreiche Befunde der Evolutionsforschung darauf hin, daß das Überleben einer einzigen Art in der Naturgeschichte schon lange vor dem Zeitpunkt, zu dem die Natur den Menschen hervorbrachte und zuließ, mit einem Aussterben Tausender anderer Arten korrelierte. Auf die Evolutionstheorie ließe sich allenfalls das Leben der im Kampf ums Überleben überlebenden Art, nicht aber das Leben als Oberwert oder Selbstzweck gründen, und dies auch nur um den Preis eines naturalistischen Fehlschlusses, welcher als Ordnung der Natur ausgibt, was unser gesetzgebender Verstand als Ordnung der Natur konstruiert. Nun meint jedoch JONAS mit seiner Rede vom Vorrang des Seins vor dem Sollen – zunächst jedenfalls – nicht einen Vorrang der Physik vor der Metaphysik, sondern einen Vorrang der Metaphysik vor der Ethik. Insoweit unterscheidet er streng zwischen Metaphysik und Physik. Den Vorrang des Seins vor dem Sollen versucht er gleichzeitig jedoch dadurch plausibel zu machen, daß er einige hypothetische Aussagesysteme der Naturwissenschaften so interpretiert, als begründeten diese durch ihre Hypothesen hinsichtlich der Folgen moderner Technik und Zivilisation Aussagen über eine zu befürchtende Zerstörung allen Lebens und als rechtfertigten sie von daher, den Fortgang der bisherigen Weltgeschichte unter einen absoluten Primat des Seins zu stellen.

Ungeachtet seiner Unterscheidung zwischen Metaphysik und Physik macht JONAS die Rettung vor den Gefahren eines drohenden Ökozids davon abhängig, daß sich durch eine metaphysische Interpretation naturwissenschaftlicher Weltuntergangsszenarien ein Fürchten und Zittern stimulieren lasse. Von diesem meint er, daß es bei denjenigen, die so das Fürchten und Zittern erlernt haben, die Bereitschaft stärke, das eigene Denken und Handeln in den Dienst der Fernethik einer Erhaltung des Lebens zu stellen, welche den Zweck der Geschichte in der Erhaltung des Lebens, insbesondere natürlich desjenigen der Menschheit, erblickt. Mögen solche Hoffnungen angesichts der Sätze der Thermodynamik aus naturwissenschaftlicher Sicht am Ende auch ganz und gar vergeblich und im Lichte transzendental-kritischer Unterscheidungen ganz und gar grundlos sein, die von JONAS angestrebte Fernethik läßt sich hierdurch nicht erschüttern. Sie interpretiert naturwissenschaftliche Hypothesen über die Ordnung von Erscheinungen des Mikro- und Makrokosmos als Aussagen über den Verlauf der Weltgeschichte und verstößt damit gegen elementare Erfordernisse eines kritischen Vernunftgebrauchs. Ihre Maxime, „der Unheilsprophezeiung mehr Gehör zu geben ... als der Heilsprophezeiung“, hypostasiert hypothetische Aussagen der Naturwissenschaften zu einem Wissen über Heil oder Unheil und bemißt die Weite der Verantwortlichkeit eines urteilenden Gewissens danach, für wie viele künftige Opfer es in der begrenzten Spanne seines endlichen Lebens Verantwortung zu übernehmen bereit ist (vgl. JONAS 1984, S. 70, 86 ff.).

Bedenken wir, daß es weder eine menschliche noch eine außermenschliche Instanz gibt, welche es erlaubte, hypothetisches Wissen der Naturwissenschaften

zur Absicherung von Prophezeiungen, gleich welcher Art, in Anspruch zu nehmen, so verliert die von JONAS intendierte Fernethik nicht nur an Plausibilität, sondern auch an Überzeugungskraft. Sie weitet den auf die Spanne des eigenen Lebens und den prüfenden Umgang mit den gewissen und ungewissen Folgen unseres Tuns begrenzten Verantwortungshorizont menschlichen Handelns auf den einer weltgeschichtlichen Verantwortung aus, die es weder im Wissen noch im Gewissen endlicher Wesen geben kann.

Wie bereits gezeigt, gerät JONAS trotz seiner Unterscheidung zwischen Physik und Metaphysik in die Gefahr, hypothetische Aussagen der positiven Wissenschaften metaphysisch und geschichtsphilosophisch zu interpretieren. Umgekehrt tendiert LÉVINAS zumindest dazu, in seiner Auffassung von der Ethik als neuer *Prima philosophia* das Problem der Andersheit vorrangig oder gar ausschließlich als ein Problem der praktischen Vernunft zu begreifen und damit auf den Menschen als „Den Anderen“ einzuschränken. Durch eine solche Einschränkung des Vorrangs des Anderen gegenüber dem Selbst droht jedoch die Differenz zwischen dem naturwissenschaftlichen Begriff der Natur und der fremden Natur als dem Anderen dieses Begriffs vernachlässigt zu werden. Beide, JONAS und LÉVINAS, scheinen zuweilen ohne Reflexion auf die Andersheit des Wirklichen im Vergleich zu seiner szientifischen Erfassung auszukommen. JONAS meint dem wissenschaftlichen Weltbegriff die Informationen und Daten entnehmen zu können, die für eine Anerkennung des Postulats einer universellen weltgeschichtlichen Verantwortung im Dienste der Rettung des selbstzweckhaften Seins zu sprechen scheinen. LÉVINAS begrenzt hingegen seine über JONAS hinausweisende Reflexion auf den Bereich eines Jenseits des Seins, das die Andersheit des Du gegenüber dem Ich, des Sich gegenüber dem Ich und des Selbst gegenüber dem Ego, nicht aber die Andersheit der Natur gegenüber dem Wissen der Naturwissenschaften meint. Beide abstrahieren damit von den Antinomien der euro- päischen Wissenschaften, welche, wie an anderer Stelle gezeigt (vgl. BENNER 1997 b), sich daran zeigen, daß das Wissen der neuzeitlichen Wissenschaften aufgrund seiner konstruktivistischen Grundstruktur keinen Begriff der Insichzweckmäßigkeit des Seins mehr kennt und dort, wo ihm ein solcher Begriff unterschoben wird, in schlechte Metaphysik ableitet.

Solchem Abgleiten stellt LÉVINAS seine Reflexionen der Andersheit des Anderen als Du, nicht aber eine Reflexion der Andersheit der Natur gegenüber dem szientifischen und vermeintlich verantwortungsethischen Begriff einer Erhaltung des Lebens gegenüber. Um anzudeuten, in welche Richtung es LÉVINAS' Begriff der Andersheit zu erweitern gilt, wende ich mich im folgenden Fragen einer Verhältnisbestimmung von Bildung, Wissen und Ethik zu, welche das problematische Verhältnis von Bildung und Wissen auch auf Vermittlungsprobleme zwischen theoretischer und praktischer Vernunft auslegt. Mit Verweis auf Antinomien der von Europa ausgegangenen Wissenschaften werde ich zu zeigen versuchen, daß es zumindest Gründe gibt, nicht nur von „Dem Anderen“ als einem „Jenseits des Seins“ zu sprechen, sondern auch „Das Andere“ als Aufgabe und Problem der Bildung zu thematisieren.

4. *Folgerungen für die weitere Diskussion über Erziehung, Bildung, Wissen und Ethik: Erziehung zu weltgeschichtlicher Verantwortung oder Sensibilisierung für Andersheit in der doppelten Bedeutung von „Der Andere“ und „Das Andere“ als Problem und Aufgabe der Bildung?*

Beziehen wir die Frage nach einem kritischen und reflektierenden Umgang mit den Antinomien der europäischen Wissenschaften auf die eingangs diskutierten Ethikentwürfe und die Grundsatzfrage zurück, ob vernünftige Erziehung überhaupt dem Zweck dienen könne, aus nichtwissenden Unmündigen wissende Mündige zu machen, so lassen sich abschließend einige Folgerungen für die weitere Diskussion über Erziehung, Bildung und Ethik sowie das ziehen, was angesichts der skizzierten Problematik unter pädagogischer Verantwortung verstanden werden kann.

In den Ethikkonzepten von JONAS und LÉVINAS finden sich, entsprechend ihren unterschiedlichen Vorstellungen von einem Primat der theoretischen vor der praktischen bzw. der praktischen vor der theoretischen Vernunft, zwei verschiedene Begriffe pädagogischer Verantwortung. Mit seiner Auffassung vom Primat des Seins vor allem Sollen versucht JONAS eine pädagogische Verantwortung zu begründen, welche grundsätzlich Unheilsprophezeiungen ein größeres Gewicht als Heilsprophezeiungen einräumt und mit Hilfe einer derart finalisierten Technik-Folgen-Abschätzung eine Furcht und ein Zittern zu erzeugen sucht, welches im Rahmen dessen, was wir wissen können, dazu beitragen soll, daß aus unmündigen Unwissenden wissende Mündige werden. Den Übergang von der metaphysischen These vom Vorrang des Seins zum Begriff einer auf die Erhaltung des Seins verpflichteten Verantwortung vollzieht JONAS, indem er die so verstandene pädagogische Verantwortung zur Grundnorm und zum Grundtyp von Verantwortung überhaupt erhebt. Hierbei unterstellt er eine im Sein selbst begründete Einheit von Sein und Sollen, welche besagt, daß Sein grundsätzlich erhalten werden soll.

Wirklich verantwortliche Verantwortung ist nach JONAS stets Verantwortung im Dienste des Seins. Für einen solchen Dienst möchte er zwei „traditionelle Stände“ in Anspruch nehmen, den Stand der Eltern und den Stand des Politikers, denen er jeweils eine „Totalverantwortung“ für das Sein zuspricht. In den Eltern sieht er die Hüter des individuellen, in den Berufspolitikern die Hüter des kollektiven Seins. Archetyp für die von beiden zu leistende Heilspraxis aber ist ihm die „Evidenz des Säuglings“, der, auf sich allein gestellt, zwischen Sein und Nichtsein „hängt“ (JONAS 1984, S. 182 f., 240 ff.). Dem Status des neugeborenen Kindes und der absoluten Verantwortung seiner erwachsenen Bezugspersonen ordnet JONAS den Status des gefährdeten Seins in der heutigen Welt und die absolute Verantwortung des Berufspolitikers zu, die dieser für die Erhaltung der natürlichen Lebensbedingungen zu übernehmen habe. Die Aufgabe beider Stände erblickt er darin, unter ausdrücklichem Verzicht auf alle Konzepte einer vom Menschen ausgehenden oder auf diesen zielenden Höherbildung in den Dienst der Erhaltung des Seins zu treten. Die Mittel, deren sich eine solche Pädagogik und Politik als Praxen totaler Verantwortung bedienen können, sind dabei letztlich dieselben. Der pädagogischen Wahrung des Seins in der Erhaltung des Kindes korrespondiert in der Politik die Pflege und Erhaltung der Natur. Zwischen beiden Formen der Ausübung einer totalen Verantwortung ver-

mittelt das Seinsgebot, gegenüber allen Hoffnungen auf einen Fortschritt innerhalb der wissenschaftlich-technischen Zivilisation wieder die Furcht vor dessen möglichen Folgen in ihr Recht zu setzen.

Die Verantwortung, die JONAS Eltern, Pädagogen und Politikern zuschreibt, ist eine totale, nicht jedoch eine absolute. Total ist sie, weil sie Verantwortung für den Vorrang des Seins ist, relativ, weil ihre Wahrnehmung zugleich zurückgebunden ist an die nicht hintergehbare und nicht überwindbare Zweideutigkeit aller auf den Menschen zurückzuführenden Errungenschaften. In Abwandlung des Satzes von ROUSSEAU, daß wir nicht wissen, was uns die Natur zu sein erlaubt, stellt JONAS fest, hinter der Zweideutigkeit oder Ambivalenz allen Menschenwerks gebe es kein „teleologisch ... angelegtes Ziel der Natur“ (JONAS 1984, S. 384; vgl. auch BENNER/BRÜGGEN 1996).

Die naheliegende Frage, ob die Ambivalenz des Menschen nicht auf eine Ambivalenz des Seins selbst verweise, und die aus dieser Frage sich ergebende Konsequenz, Eltern, Lehrer und Politiker von der ihnen auferlegten Totalverantwortung für die Erhaltung des Seins zu entbinden, zieht JONAS nicht. Sie findet sich hingegen in LÉVINAS' sprachphilosophischen Überlegungen und Ausführungen zur teleologisch offenen Natur des Menschen. Von der Natur des Menschen heißt es bei LÉVINAS, seine „Subjektivität“ stelle in ihrer auf den Anderen bezogenen Selbstbezüglichkeit des „Sich“ eine „Ausnahme des ‚Anderen gegenüber dem Sein‘“ dar. Als eine Ausnahme, welche „Vereinnahmen durch das sein ausschlägt“, sei sie „Einzigkeit“ „Außer-sich“, „ohne Ort“, „ohne ... ideale Identität“, „ohne Identität des mit sich selbst übereinstimmenden Ich“, „Einzigkeit, die sich vom sein zurückzieht – Mensch“ (LÉVINAS 1992, S. 35 f.).

Die angemessene, nämlich offene Kommunikationsform zwischen solchen „Ausnahmen“ ist nach JONAS die Sprache. In seinen prädikationstheoretischen Überlegungen deutet er die menschliche Sprache als ein Unterfangen, in dem Einer einen Anderen anspricht und Aussagen formuliert, welche Verschiedenes in eine Näher zueinander rücken. Hierdurch konstituierten sich unter Ausschluß jeweils anderer bestimmte Bedeutungen. Als Verantwortung bezeichnet LÉVINAS in diesem Zusammenhang nicht das kategorische Gebot der Erhaltung des Seins, sondern die Sorge dafür, daß die Vorläufigkeit und Unabgeschlossenheit solcher Bedeutungen in den Blick kommen und nicht in Vergessenheit geraten. Wo dies gelinge, komme es zu einer Begegnung zwischen dem Einem und einem Anderen, in der von jedem von diesen die Zumutung an das Gegenüber ergehe, an der Konstitution von Bedeutungen mitzuwirken und zugleich Skepsis hinsichtlich ihres Wahrheitsgehaltes zu entwickeln und zu bewahren (vgl. LÉVINAS 1992, S. 110 ff.).⁴

Ich kehre zum Anfang meiner Überlegungen zurück. In der Gegenüberstellung der Ethikkonzepte von JONAS und LÉVINAS und in beider Konfrontation mit den Antinomien der europäischen Wissenschaften habe ich zu zeigen versucht, daß sich die von JONAS postulierte geschichtliche Verantwortungsethik mit den Mitteln neuzeitlicher Wissenschaft nicht plausibel machen läßt. Die wissenschaftliche Abschätzung von Folgen und Nebenwirkungen der wissenschaftlich-technischen Zivilisation begründet von sich aus keine Verantwortung für die Nah- und Fernwirkungen wissenschaftlich-technischen Handelns. Sie ge-

4 Vgl. ebd., S. 110 ff.; zum Verhältnis von Offenheit und Skepsis vgl. auch K. Prange 1981, S. 180 f.

langt, wie sich mit MAX WEBER zeigen ließe, über hypothetische und empirische Voraussagen von Wirkungen und Nebenwirkungen nicht hinaus. Soll der von JONAS beanspruchte Primat des Seins nicht auf einen Primat des Seienden verkürzt werden, so gilt es, jede Hypostasierung naturwissenschaftlicher Aussagen zu Annahmen über den Verlauf der Geschichte und ebenso jede Hypostasierung sozialwissenschaftlicher Aussagen zu Aussagen über Gesetzmäßigkeiten menschlicher Entwicklung zu vermeiden. Die Sätze der Thermodynamik stellen ebenso wie die Entwicklungslogiken der Psychologie hypothetische Aussagesysteme dar, die an der Erfahrung scheitern können. Diskutiert man die Reichweite und Geltung dieser Aussagesysteme vor dem Hintergrund der Antinomien der europäischen Wissenschaften, so wird man eingestehen müssen, daß ihnen unmittelbar weder eine sinnstiftende Bedeutung noch eine handlungsorientierende Kraft zuerkannt werden kann.

Soll nun aber, wie LÉVINAS ausführt und zu bedenken gibt, die Unabgeschlossenheit und Vorläufigkeit wirklich ein untilgbares Merkmal menschlichen Denkens und Handelns sein, so gilt es, dies nicht nur nach der Seite der Miteinander-Sprechenden, sondern auch nach der Seite des in unserer Rede jeweils Gemeinten und sprachlich Ausgesagten, angefangen von der alltäglichen Rede bis hin zu den Beobachtungen und Aussagesystemen der Wissenschaften, auszulegen. Die Möglichkeit hierzu ist in LÉVINAS' Prädikationstheorie durchaus angelegt, nicht jedoch ausgeführt. Dies hängt damit zusammen, daß auch LÉVINAS die pädagogische Verantwortung – freilich anders als JONAS – in der Form einer stellvertretenden Verantwortung für die Offenheit und Nichtidentität des Kindes und Jugendlichen zum Archetyp von Verantwortung überhaupt stilisiert. Nichtreziprozität in Form der Haftung – im Grenzfall der Geiselhaft – des Einen für den Anderen tritt bei LÉVINAS an die Stelle aller reziproken zwischenmenschlichen Beziehungen. Die Folge hiervon ist, daß die Mannigfaltigkeit und Vielfalt sowohl der Mensch-Mensch- als auch der Mensch-Welt-Verhältnisse, in die doch pädagogische Verantwortung, ohne auf sie finalisiert zu sein, übergehen muß, bei ihm erst spät, bei der Erörterung des Gerechtigkeitsproblems gegenüber einem Dritten, in den Blick kommt.

Darum bedarf auch seine Ethikkonzeption einer zweifachen Erweiterung. Wie zuvor schon bei JONAS gilt es, die Stilisierung der pädagogischen Verantwortung zum Archetyp von Verantwortung überhaupt zu korrigieren und den Blick für die Vielfalt menschlicher Du-, Selbst- und Weltverhältnisse zu öffnen. Zu diesen aber gehören, ohne daß dem einen ein Primat vor den anderen eingeräumt werden könnte, außer Erziehung und Politik auch Arbeit, individuelle Geselligkeit, Kunst und Religion. Zum anderen muß die Frage nach dem Anderen des Seins zugleich dahin gehend erweitert werden, daß nicht nur der Mensch und seine Welt, sondern auch die – von JONAS mit dem Primat ausgestattete – Natur als das gegenüber dem vertrauten naturwissenschaftlichen Blick Fremde in den Blick kommt.

In der zweifachen Spannung zwischen dem einen und dem anderen Menschen und der bekannten und der fremden Bedeutung des im Sagen jeweils Ausgesagten ist es Aufgabe der Bildung, auf die Inanspruchnahme eines Primats des Seins vor dem Sollen ebenso zu verzichten wie auf diejenige eines Vorrangs des Sollens vor dem Sein. Eine solche Bildung wird sich den Fragen und der Problematik eines zweifachen „Jenseits des Seins oder anderes als Sein ge-

schieht“ stellen müssen. Ihre Programmatik kann nicht die einer hypertrophen Totalverantwortung, welche wechselnden Weltuntergangsstimmungen und -szenarien nachfolgt oder vorausseilt, sondern nur die einer Sensibilisierung sein, welche in ihrer intersubjektiven und in ihrer weltvermittelnden Dimension darauf ausgerichtet ist, den Sachverhalt und das Problem der Andersheit in der doppelten Bedeutung von „Der Andere“ und „Das Andere“ als Problem und Aufgabe menschlicher Selbst- und Weltverständigung erfahrbar zu machen.

Literatur

- BALLAUFF, TH.: Skeptische Didaktik. Heidelberg 1970.
 BENNER, D.: Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München 31996.
 BENNER, D.: Johann Friedrich Herbart: Systematische Pädagogik. Bd. 2: Interpretationen. Weinheim 1997 (a)
 BENNER, D.: Moderne Bildung und die Antinomien der europäischen Wissenschaften. In: S. PROTZ (Hrsg.): Europa als Bildungsgemeinschaft. Rudolstadt/Jena 1997, S. 26–48 (b).
 BENNER, D./BRÜGGEN, F.: Das Konzept der Perfectibilité bei Jean-Jacques Rousseau. In: O. HANSMANN (Hrsg.): Seminar: Der pädagogische Rousseau. Bd. II. Weinheim 1996, S. 12–48.
 FISCHER, W.: Die skeptische Methode kann pädagogisch nicht entbehrt werden (1982). In: W. FISCHER: Unterwegs zu einer skeptisch-transzendental-kritischen Pädagogik. St. Augustin 1989, S. 43–62.
 FISCHER, W.: Ist Ethik lehrbar? In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996), S. 17–29.
 JONAS, H.: Das Prinzip Verantwortung. Frankfurt a. M. 1984.
 LÉVINAS, E.: Jenseits des Seins oder anders als Sein geschieht. Freiburg/München 1992.
 PEUKERT, H.: Unbedingte Verantwortung für den Anderen. Der Holocaust und das Denken von Emmanuel Lévinas, In: H. SCHREIER/M. HEYL (Hrsg.): „Daß Auschwitz nicht noch einmal sei ...“. Hamburg 1995, S. 233–246.
 PRANGE, K.: Pädagogik als Erfahrungsprozeß. Bd. 1: Der pädagogische Aufbau der Erfahrung. Stuttgart 1978. Bd. 2: Die Pathologie der Erfahrung. Stuttgart 1981.
 RUHLOFF, J.: Über problematischen Vernunftgebrauch und Philosophieunterricht. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 72 (1996), S. 289–302.

Abstract

The ethics of this world and of the beyond of existence developed by JONAS and LÉVINAS contain both implicit and explicit ideas concerning the relation between education, "Bildung", and ethics that are in need of a pedagogical investigation based on education-theoretical arguments. It is shown that the far-reaching ethics propagated by JONAS tries to gain its normativity from a metaphysical interpretation of the knowledge of modern science and that, in this, it postulates a primacy of existence over obligation which overstretches the purview of pedagogical responsibility well over the limits of our knowledge and abilities, turning it into a responsibility for the entire world history. LÉVINAS, on the other hand, with his sceptical ethics arguing in favor of a primacy of obligation over existence, develops a critique of existence-ontological and -metaphysical ethics of responsibility. In its search for a "beyond of existence", this ethics concedes priority to the question of the otherness of the you and the I over any kind of substantialist-teleological or science-based normation of ethical and pedagogical obligation. The article concludes with the question of whether and how the issue of the otherness of the you and the I discussed by LÉVINAS may be extended and complemented by the issue of the otherness of the world which he ignores and which is neglected by JONAS.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Dietrich Benner, Institut für Allgemeine Pädagogik, Humboldt-Universität,
 Unter den Linden 6, 10099 Berlin